

INTRODUCCIÓN GENERAL



Currículo de EGB y BGU

1. Introducción

El currículo es la expresión del proyecto educativo que los integrantes de un país o de una nación elaboran con el fin de promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y en general de todos sus miembros; en el currículo se plasman en mayor o menor medida las intenciones educativas del país, se señalan las pautas de acción u orientaciones sobre cómo proceder para hacer realidad estas intenciones y comprobar que efectivamente se han alcanzado.

Un currículo sólido, bien fundamentado, técnico, coherente y ajustado a las necesidades de aprendizaje de la sociedad de referencia, junto con recursos que aseguren las condiciones mínimas necesarias para el mantenimiento de la continuidad y la coherencia en la concreción de las intenciones educativas garantizan procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad.

Las funciones del currículo son, por una parte, informar a los docentes sobre qué se quiere conseguir y proporcionarles pautas de acción y orientaciones sobre cómo conseguirlo y, por otra, constituir un referente para la rendición de cuentas del sistema educativo y para las evaluaciones de la calidad del sistema, entendidas como su capacidad para alcanzar efectivamente las intenciones educativas fijadas.



2. Consideraciones legales en torno al currículo de la educación obligatoria

La Constitución de la República del Ecuador (2008), en su artículo 26, estipula que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado” y, en su artículo 343, reconoce que el centro de los procesos educativos es el sujeto que aprende; por otra parte, en este mismo artículo se establece que “el sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades”.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural, en el artículo 2, literal w): “Garantiza el derecho de las personas a una educación de calidad y calidez, pertinente, adecuada, contextualizada, actualizada y articulada en todo el proceso educativo, en sus sistemas, niveles, subniveles o modalidades; y que incluya evaluaciones permanentes. Así mismo, garantiza la concepción del educando como el centro del proceso educativo, con una flexibilidad y propiedad de contenidos, procesos y metodologías que se adapte a sus necesidades y realidades fundamentales. Promueve condiciones adecuadas de respeto, tolerancia y afecto, que generen un clima escolar propicio en el proceso de aprendizaje.”

En este contexto, en el artículo 19 de la misma ley se establece que un objetivo de la Autoridad Educativa Nacional es “diseñar y asegurar la aplicación obligatoria de un currículo nacional, tanto en las instituciones públicas, municipales, privadas y fiscomisionales, en sus diversos niveles: inicial, básico y bachillerato, y modalidades: presencial, semipresencial y a distancia. El diseño curricular considerará siempre la visión de un Estado plurinacional e intercultural. El Currículo podrá ser complementado de acuerdo a las especificidades culturales y peculiaridades propias de la región, provincia, cantón o comunidad de las diversas Instituciones Educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación”.

Además, la Ley Orgánica de Educación Intercultural, en el artículo 22, literal c), establece como competencia de la Autoridad Educativa Nacional: “Formular e implementar las políticas educativas, el currículo nacional obligatorio en todos los niveles y modalidades y los estándares de calidad de la provisión educativa, de conformidad con los principios y fines de la presente Ley en armonía con los objetivos del Régimen de Desarrollo y Plan Nacional de Desarrollo, las definiciones constitucionales del Sistema de Inclusión y Equidad y en coordinación con las otras instancias definidas en esta Ley”.

Por otro lado, el Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, en su artículo 9, señala la obligatoriedad de los currículos nacionales “en todas las instituciones educativas del país independientemente de su sostenimiento y su modalidad” y, en el artículo 11, explicita que el contenido del “currículo nacional contiene los conocimientos básicos obligatorios para los estudiantes del Sistema Nacional de Educación”.

Por último, el artículo 10 del mismo Reglamento, estipula que “Los currículos nacionales pueden complementarse de acuerdo con las especificidades culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación, en función de las particularidades del territorio en el que operan”.



3. Reformas curriculares precedentes

Existen dos reformas curriculares de la Educación General Básica y una del Bachillerato General Unificado que sirven de punto de partida a la actualización del currículo que se presenta.

La primera reforma del currículo de la Educación General Básica a la que nos referimos, tuvo lugar en el año 1996. Esta propuesta proporcionaba lineamientos curriculares para el tratamiento de las prioridades transversales del currículo, las destrezas fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios para cada año, así como las recomendaciones metodológicas generales para cada área de estudio. Sin embargo, esta no presentaba una clara articulación entre los contenidos mínimos obligatorios y las destrezas que debían desarrollarse. Además, carecía de criterios e indicadores de evaluación.

Por este motivo, se abordó un proceso de Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica, que dio lugar a la nueva propuesta que entraría en vigor en 2009 mediante acuerdo Ministerial Nro. 0611-09 —en el caso del área de Educación Física, la nueva propuesta entraría en vigor en 2012, mientras que en Educación Cultural y Artística se mantendría el currículo de Cultura Estética de 1997—. Para el desarrollo de este documento se partió de los principios de la pedagogía crítica, considerándose que el estudiante debía convertirse en el principal protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje —tal y como establecen el artículo 343 de la Constitución y el artículo 2 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, citados anteriormente—, con el objeto de prepararlo para enfrentarse a problemas de la vida cotidiana.

Este instrumento se caracteriza por ser un mesocurrículo por destrezas, estructurado en bloques curriculares concebidos como unidades de aprendizaje que pueden ser llevadas directamente al aula, ya que presenta las características de una programación anual para cada una de las áreas de conocimiento, con todos los elementos necesarios para la acción docente.

En cuanto al bachillerato, en 2011 entra en vigor el currículo para el Bachillerato General Unificado, mediante acuerdo Ministerial Nro. 242-11. Este documento surgió con el propósito de brindar a los estudiantes una formación general acorde a su edad y vino a sustituir el conjunto de planes y programas por especializaciones que se empleaban hasta el momento para este nivel educativo, articulando esta oferta formativa con el currículo vigente de la Educación General Básica y respondiendo a la misma estructura.

El ajuste curricular para Educación General Básica y el Bachillerato General Unificado, que ahora se realiza, parte de los diseños curriculares previos y recoge la experiencia de los docentes en su implementación, presentando una propuesta

más abierta y más flexible, con el objetivo de brindar mejores herramientas para la atención a la diversidad de los estudiantes en los diferentes contextos educativos de todo el país —tal y como se promueve en el artículo 10 del Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural—.



4. Referentes del ajuste curricular

Los currículos para la Educación General Básica y el Bachillerato General Unificado que se presentan a continuación plantean un ajuste a partir de la información proporcionada por docentes del país en relación con la aplicación de la propuesta curricular para la Educación General Básica que entró en vigor en 2010, como se mencionó anteriormente. Esta información, clave para el desarrollo del proceso de ajuste curricular, se recabó a través del monitoreo realizado de mayo de 2011 a noviembre de 2012 y de la investigación denominada “El uso y percepciones del currículo de Educación General Básica” realizada entre octubre y noviembre de 2013.

Con este punto de partida, docentes ecuatorianos de Educación General Básica, Bachillerato General Unificado y educación superior, además de consultores nacionales e internacionales, realizaron una revisión del currículo de los dos niveles de educación obligatoria que consistió en analizar el rigor epistemológico y curricular de los documentos; aspectos que fundamentan la nueva propuesta curricular. El cúmulo de prácticas exitosas de aula, el estudio comparativo de modelos curriculares de otros países y, en especial, el criterio de docentes ecuatorianos con experiencia curricular y disciplinar en las áreas de Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Cultural y Artística y Educación Física de los dos niveles educativos fueron la base para el ajuste curricular.

El avance de la ciencia, los intereses y necesidades del país y el requerimiento de proporcionar a los docentes un currículo más abierto y flexible, que se pudiera adaptar de mejor manera a los estudiantes, hicieron necesaria la revisión del perfil de salida del bachiller ecuatoriano, que se llevó a cabo con la participación de distintos actores involucrados en educación, docentes de los diferentes niveles educativos, padres de familia, estudiantes, y representantes del sector productivo del país. Este perfil recoge el conjunto de fines educativos expresados en el marco legal educativo y nos ofrece un horizonte a alcanzar por nuestros estudiantes a partir del trabajo en las diferentes áreas del aprendizaje presentes en la propuesta curricular.

5. El perfil de salida del Bachillerato ecuatoriano

Este perfil de salida se define a partir de tres valores fundamentales: la justicia, la innovación y la solidaridad y establece, en torno a ellos, un conjunto de capacidades y responsabilidades que los estudiantes han de ir adquiriendo en su tránsito por la educación obligatoria —Educación General Básica y Bachillerato General Unificado—. Está escrito en primera persona del plural, pensando que los estudiantes se apropien de él y lo tomen como un referente en su trabajo cotidiano en el aula.

| Somos justos porque: | Somos innovadores porque: | Somos solidarios porque: |
|--|--|---|
| <p>J.1. Comprendemos las necesidades y potencialidades de nuestro país y nos involucramos en la construcción de una sociedad democrática, equitativa e inclusiva.</p> <p>J.2. Actuamos con ética, generosidad, integridad, coherencia y honestidad en todos nuestros actos.</p> <p>J.3. Procedemos con respeto y responsabilidad con nosotros y con las demás personas, con la naturaleza y con el mundo de las ideas. Cumplimos nuestras obligaciones y exigimos la observación de nuestros derechos.</p> <p>J.4. Reflejamos y reconocemos nuestras fortalezas y debilidades para ser mejores seres humanos en la concepción de nuestro plan de vida.</p> | <p>I.1. Tenemos iniciativas creativas, actuamos con pasión, mente abierta y visión de futuro; asumimos liderazgos auténticos, procedemos con proactividad y responsabilidad en la toma de decisiones y estamos preparados para enfrentar los riesgos que el emprendimiento conlleva.</p> <p>I.2. Nos movemos por la curiosidad intelectual, indagamos la realidad nacional y mundial, reflexionamos y aplicamos nuestros conocimientos interdisciplinarios para resolver problemas en forma colaborativa e interdependiente aprovechando todos los recursos e información posibles.</p> <p>I.3. Sabemos comunicarnos de manera clara en nuestra lengua y en otras, utilizamos varios lenguajes como el numérico, el digital, el artístico y el corporal; asumimos con responsabilidad nuestros discursos.</p> <p>I.4. Actuamos de manera organizada, con autonomía e independencia; aplicamos el razonamiento lógico, crítico y complejo; y practicamos la humildad intelectual en un aprendizaje a lo largo de la vida.</p> | <p>S.1. Asumimos responsabilidad social y tenemos capacidad de interactuar con grupos heterogéneos, procediendo con comprensión, empatía y tolerancia.</p> <p>S.2. Construimos nuestra identidad nacional en busca de un mundo pacífico y valoramos nuestra multiculturalidad y multietnicidad, respetando las identidades de otras personas y pueblos.</p> <p>S.3. Armonizamos lo físico e intelectual; usamos nuestra inteligencia emocional para ser positivos, flexibles, cordiales y autocríticos.</p> <p>S.4. Nos adaptamos a las exigencias de un trabajo en equipo en el que comprendemos la realidad circundante y respetamos las ideas y aportes de las demás personas.</p> |



6. Un currículo organizado por áreas de conocimiento

Tanto para el nivel de Educación General Básica como para el de Bachillerato General Unificado, los estudiantes, para avanzar hacia el perfil de salida, deben desarrollar aprendizajes de las siguientes áreas de conocimiento: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Extranjera, Educación Física y Educación Cultural y Artística. Estas áreas se desarrollan a través de las siguientes asignaturas:

| ÁREAS DE CONOCIMIENTO | ASIGNATURAS PARA EGB | ASIGNATURAS PARA BGU |
|--------------------------------|--------------------------------|---|
| Lengua y Literatura | Lengua y Literatura | Lengua y Literatura |
| Lengua Extranjera | Inglés | Inglés |
| Matemática | Matemática | Matemática |
| Ciencias Naturales | Ciencias Naturales | Química Biología Física |
| Ciencias Sociales | Estudios Sociales | Historia Filosofía Educación para la Ciudadanía |
| Educación Física | Educación Física | Educación Física |
| Educación Cultural y Artística | Educación Cultural y Artística | Educación Cultural y Artística |
| Interdisciplinar | - | Emprendimiento y Gestión |

7. Características del ajuste curricular

En el documento curricular, cada área se estructura en subniveles, organizando los aprendizajes en bloques curriculares que responden a criterios epistemológicos, didácticos y pedagógicos propios. Por este motivo, el bloque curricular agrupa y secuencia aprendizajes que pueden abarcar desde el primer año de la Educación General Básica, hasta el último del Bachillerato General Unificado, constituyéndose en una división longitudinal del área a lo largo de los estudios obligatorios.

Los aprendizajes contenidos en cada uno de los bloques curriculares de las distintas áreas que conforman la educación obligatoria se ordenan en torno a los objetivos que en cada subnivel de la Educación General Básica marcan la secuencia para el logro de los objetivos generales del área al culminar el nivel de Bachillerato General Unificado. Estos objetivos están expresados en términos de capacidades que se pretenden alcanzar y son el núcleo sobre el que se articulan todos los elementos del currículo.

Esta organización del currículo permite mayores grados de flexibilidad y apertura curricular y responde al objetivo de acercar la propuesta a los intereses y necesidades de los estudiantes, a la vez que permite que esta se adapte de mejor manera a sus diferentes ritmos de aprendizaje.

Se abre así una posibilidad real de atender la diversidad de las aulas, respondiendo a los requerimientos del marco legal, anteriormente expuesto; no obstante, la observancia de este mandato implica una distribución de responsabilidades en la tarea de desarrollo de la propuesta curricular.

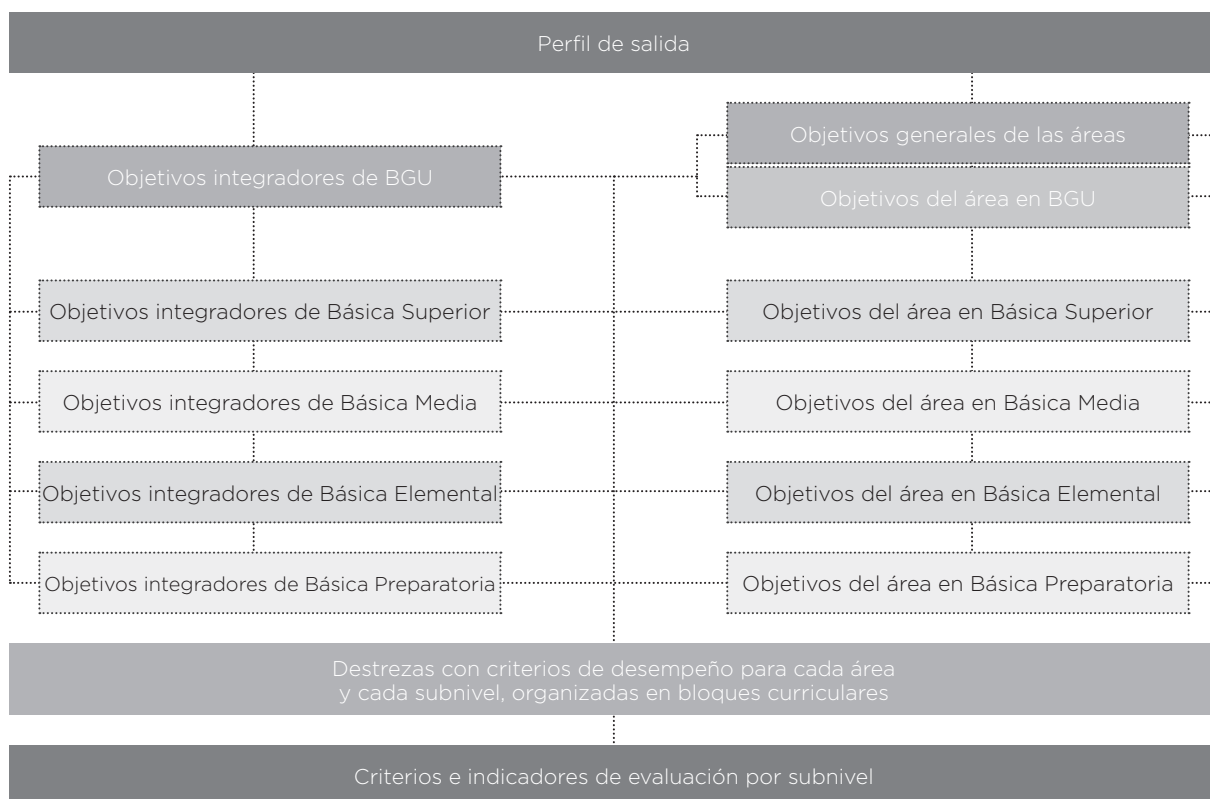
Si la Autoridad Nacional es responsable de diseñar el currículo obligatorio, las unidades educativas deben acercar este diseño a la realidad de sus contextos a través del Proyecto Educativo Institucional y su correspondiente Proyecto Curricular Institucional y los docentes han de negociar los contenidos en el espacio del aula atendiendo a los intereses y necesidades de sus estudiantes.

Para llevar a cabo este trabajo de desarrollo del currículo es necesario conocer cuáles son sus elementos y cómo se articulan.



8. Elementos del currículo

Los currículos de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado, que constituyen la propuesta de enseñanza obligatoria, están conformados por los siguientes elementos¹: el perfil de salida, que vimos en el epígrafe 5; los objetivos integradores de los subniveles, que constituyen una secuencia hacia el logro del perfil de salida², y los objetivos generales de cada una de las áreas; los objetivos específicos de las áreas y asignaturas para cada subnivel; los contenidos, expresados en las destrezas con criterios de desempeño; las orientaciones metodológicas; y, los criterios e indicadores de evaluación.



Para alcanzar el perfil de salida de la educación obligatoria, el perfil del Bachillerato ecuatoriano, los currículos de la Educación General Básica y el Bachillerato General Unificado ordenan, organizan, relacionan y concretan dichos elementos curriculares para cada una de las áreas con la siguiente estructura:

Introducción del área. Incluye los elementos generales que definen, caracterizan y configuran el área: introducción, contribución del área al perfil de salida, fundamentos epistemológicos y pedagógicos, bloques curriculares y objetivos generales del área, que determinan las capacidades generales que se han de alcanzar en cada una de las áreas para contribuir al perfil de salida. Esta sección incluye, además:

¹ Ver Anexo I: Glosario para la definición y delimitación de cada uno de estos elementos.

² Ver Matriz de progresión de objetivos de subnivel, al final de esta introducción.

- La matriz de progresión de los objetivos del área, que nos permite ver la evolución de los objetivos de cada subnivel hasta los objetivos generales del área, cuyo logro se ha de alcanzar en el Bachillerato General Unificado.
- La matriz de progresión de los criterios de evaluación del área, que presenta la secuenciación de los criterios de evaluación por subnivel y su relación directa con los objetivos generales del área.
- El mapa de contenidos conceptuales del área, que estructura el conjunto de contenidos conceptuales propuestos para todos los subniveles de la Educación General Básica y para el Bachillerato General Unificado.
- Algunas áreas incluyen, también, un glosario específico y recursos para el trabajo en el aula.

Concreción del área por subniveles. Incluye los elementos generales que definen, caracterizan y configuran el área en cada subnivel de la Educación General Básica y en el Bachillerato General Unificado: la contribución del subnivel a los objetivos generales del área, los objetivos específicos del área para el subnivel, los contenidos, expresados en destrezas con criterios de desempeño y estructurados en bloques disciplinares, y los criterios de evaluación, que presentan el desarrollo curricular del área.

Partiendo de cada criterio de evaluación, se describen los aprendizajes imprescindibles y deseables³ que los estudiantes tienen que alcanzar en cada área, se ofrecen orientaciones metodológicas y ejemplificaciones de tareas, y se especifican los objetivos generales del área a cuyo trabajo se contribuye. También se definen indicadores de evaluación que secuencian y concretan los estándares de aprendizaje y sirven para evaluar el logro progresivo del perfil de salida. Por último, se ofrece un mapa de los contenidos conceptuales que se proponen para cada subnivel de la Educación General Básica y para el Bachillerato General Unificado, según el caso.

Todos estos elementos, así como la forma en que se estructuran e interrelacionan en la propuesta, han sido pensados para facilitar el trabajo colaborativo de los docentes en torno al desarrollo de una propuesta curricular concreta para sus instituciones educativas.

³ Ver Anexo II, para la delimitación del concepto de aprendizajes básicos, y su división en básicos imprescindibles y básicos deseables.



9. Principios para el desarrollo del currículo

Como ya se ha dicho, el presente currículo ha sido diseñado mediante destrezas con criterios de desempeño que apuntan a que los estudiantes movilicen e integren los conocimientos, habilidades y actitudes propuestos en ellas en situaciones concretas, aplicando operaciones mentales complejas, con sustento en esquemas de conocimiento, con la finalidad de que sean capaces de realizar acciones adaptadas a esa situación y que, a su vez, puedan ser transferidas a acciones similares en contextos diversos. De este modo, se da sentido a los aprendizajes, se establecen los fundamentos para aprendizajes ulteriores y se brinda a los estudiantes la oportunidad de ser más eficaces en la aplicación de los conocimientos adquiridos a actividades de su vida cotidiana.

Este enfoque implica que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa. La visión interdisciplinar y multidisciplinar del conocimiento resalta las conexiones entre diferentes áreas y la aportación de cada una de ellas a la comprensión global de los fenómenos estudiados⁴.

Las destrezas no se adquieren en un determinado momento ni permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el cual los estudiantes van adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de las mismas.

Para implementar este enfoque es preciso el diseño de tareas motivadoras para los estudiantes que partan de situaciones-problema reales y se adapten a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo, haciendo uso de métodos, recursos y materiales didácticos diversos.

Resulta imprescindible la participación de toda la comunidad educativa en el proceso formativo, tanto en el desarrollo de los aprendizajes formales como de los no formales.

Es imprescindible tener en cuenta la necesidad de contextualizar los aprendizajes a través de la consideración de la vida cotidiana y de los recursos del medio cercano como un instrumento para relacionar la experiencia de los estudiantes con los aprendizajes escolares.

Del mismo modo, es preciso potenciar el uso de las diversas fuentes de información y estudio presentes en la sociedad del conocimiento y concienciar sobre los temas y problemas que afectan a todas las personas en un mundo globalizado, entre los que se considerarán la salud, la pobreza en el mundo, el agotamiento de los recursos naturales, la superpoblación, la contaminación, el calentamiento de la Tierra, la violencia, el racismo, la emigración y la desigualdad entre las personas, pueblos y

⁴ Para favorecer el trabajo interdisciplinar, el documento curricular proporciona a cada uno de sus elementos un código exclusivo que permite que estos se integren en las planificaciones didácticas sin perder en ningún momento la noción del área a la que pertenecen. Para saber cómo emplear esta codificación hay que remitirse al apartado ¿Qué significan los códigos del currículo?, al final de esta introducción.

naciones, así como poner en valor la contribución de las diferentes sociedades, civilizaciones y culturas al desarrollo de la humanidad; entre otro conjunto de temas y problemáticas que tienen una consideración transversal en el currículo y cuyo tratamiento debe partir siempre desde la consideración de sus efectos en el contexto más cercano.



10. Orientaciones metodológicas

Los principios para el desarrollo del currículo que se acaban de enunciar han de incidir en las programaciones didácticas que elaboren las instituciones educativas para los niveles de educación obligatoria, considerando la atención a la diversidad y el acceso de todo el alumnado a la educación como principios fundamentales de esta tarea. Asimismo, las instituciones educativas desarrollarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, favoreciendo su capacidad de aprender por sí mismos y promoviendo el trabajo en equipo.

Se fomentará una metodología centrada en la actividad y participación de los estudiantes que favorezca el pensamiento racional y crítico, el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula, que conlleve la lectura y la investigación, así como las diferentes posibilidades de expresión.

En el caso de la Educación General Básica, especialmente en sus primeros tres sub-niveles, se integrarán en todas las áreas referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato de los estudiantes.

El objeto central de la práctica educativa es que el estudiante alcance el máximo desarrollo de sus capacidades y no el de adquirir de forma aislada las destrezas con criterios de desempeño propuestas en cada una de las áreas, ya que estas son un elemento del currículo que sirve de instrumento para facilitar el aprendizaje.

El aprendizaje debe desarrollar una variedad de procesos cognitivos. Los estudiantes deben ser capaces de poner en práctica un amplio repertorio de procesos, tales como: identificar, analizar, reconocer, asociar, reflexionar, razonar, deducir, inducir, decidir, explicar, crear, etc., evitando que las situaciones de aprendizaje se centren, tan solo, en el desarrollo de algunos de ellos.

Se asegurará el trabajo en equipo de los docentes, con objeto de proporcionar un enfoque interdisciplinar para que se desarrolle el aprendizaje de capacidades y responsabilidades, garantizando la coordinación de todos los miembros del equipo docente que atienda a cada estudiante en su grupo.

Es importante destacar el papel fundamental que juega la lectura en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes; por ello, las programaciones didácticas de todas las áreas incluirán actividades y tareas para el desarrollo de la competencia lectora.

Asimismo, las tecnologías de la información y de la comunicación formarán parte del uso habitual como instrumento facilitador para el desarrollo del currículo.

11. Autonomía de los centros para la concreción del currículo

Las instituciones educativas disponen de autonomía pedagógica y organizativa para el desarrollo y concreción del currículo, la adaptación a las necesidades de los estudiantes y a las características específicas de su contexto social y cultural.

Los equipos docentes de cada subnivel y nivel —integrados por las juntas de docentes de grado o curso (art. 54 del Reglamento de la LOEI), según las disposiciones de la Junta Académica (art. 87 del Reglamento de la LOEI) de la institución educativa— desarrollarán las programaciones didácticas de las áreas que correspondan, mediante la concreción de los distintos elementos que configuran el currículo. Deberán incluirse las distintas medidas de atención a la diversidad, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. Se tendrán en cuenta las necesidades y características del alumnado en la elaboración de unidades didácticas integradas que recojan criterios de evaluación, contenidos, objetivos y su contribución al logro del perfil de salida secuenciadas de forma coherente con el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

Para la elaboración de las programaciones didácticas, se atenderá a la concreción curricular del proyecto educativo institucional. Las instituciones educativas, en el ejercicio de su autonomía, establecerán la secuenciación adecuada del currículo para cada curso.

El profesorado de la institución educativa desarrollará su actividad de acuerdo con las programaciones didácticas elaboradas.

Las áreas que componen el currículo se podrán integrar en ámbitos de experiencia —tal y como se propone en el caso de la Educación General Básica Preparatoria— para facilitar un planteamiento integrado y relevante de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, siempre que este planteamiento esté recogido en el Proyecto Educativo Institucional y se mantenga la evaluación diferenciada de las distintas áreas curriculares que componen dicho ámbito, así como el horario lectivo recogido en el Anexo III.

Las instituciones educativas en el ejercicio de su autonomía podrán ofertar algún área adicional a las planteadas en el presente currículo, siempre que sea impartida con los recursos propios de la institución y esté aprobada en su proyecto educativo institucional.



12. Refuerzo académico y acción tutorial

Tal y como establece el artículo 208 del Reglamento de la LOEI, corresponde a las instituciones educativas diseñar e implementar planes de refuerzo académico y acción tutorial que pueden comprender: “1. clases de refuerzo lideradas por el mismo docente que regularmente enseña la asignatura u otro docente que enseñe la misma asignatura; 2. tutorías individuales con el mismo docente que regularmente enseña la asignatura u otro docente que enseñe la misma asignatura; 3. tutorías individuales con un psicólogo educativo o experto según las necesidades educativas de los estudiantes; y, 4. cronograma de estudios que el estudiante debe cumplir en casa con ayuda de su familia”. El diseño general de este tipo de acciones ha de quedar recogido en el Proyecto Educativo Institucional.

Cada año escolar, los docentes tutores concretarán estos programas y actuaciones —contenidos en el Proyecto Educativo Institucional—, en función de su grupo de estudiantes, atendiendo para ello a sus características específicas, así como a las necesidades detectadas.

13. Carga horaria

El horario lectivo semanal de cada uno de los grados y cursos de la Educación General Básica será de treinta y cinco horas pedagógicas; en el Bachillerato General Unificado, este horario completará cuarenta horas pedagógicas; con la formación complementaria, la oferta de Bachillerato Técnico alcanzará las 45 horas pedagógicas, incluyéndose en este cómputo, en todos los casos, los tiempos dedicados a refuerzo y apoyo educativo y a la acción tutorial.

La hora pedagógica queda definida por un periodo mínimo de cuarenta minutos, tal y como estipula el artículo 149 del Reglamento de la LOEI.

El horario lectivo que deben dedicar todas las instituciones educativas para el desarrollo de cada una de las áreas en cada subnivel de la Educación General Básica y en el Nivel de Bachillerato se establece en el Anexo III de este documento.

Las instituciones educativas, en el ejercicio de su autonomía organizativa y pedagógica, podrán redistribuir la carga horaria de las áreas instrumentales —Matemáticas, Lengua y Literatura y Lengua Extranjera— en la Educación General Básica, en función de las necesidades e intereses de sus estudiantes. Del mismo modo, en el Bachillerato, las instituciones educativas pueden usar las horas a discreción, definidas en el Anexo III del presente documento, para aumentar la carga horaria mínima de las áreas instrumentales y científicas.



14. Participación de las familias

Para cumplir con lo estipulado en el Capítulo séptimo de la LOEI, los proyectos educativos institucionales incorporarán procedimientos que potencien la integración de las familias y la comunidad en el ámbito escolar y ocupen el espacio de colaboración y de corresponsabilidad con los demás sectores implicados en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

El Gobierno Escolar realizará el seguimiento de los compromisos educativos y de convivencia suscritos por las familias y la comunidad con el centro para garantizar su efectividad y proponer la adopción de medidas e iniciativas en relación con su cumplimiento.

15. Medidas de apoyo al profesorado para el desarrollo del currículo

El Ministerio de Educación favorecerá la elaboración de materiales de apoyo docente que desarrollen el currículo y dictará disposiciones que orienten su trabajo en este sentido.

El Ministerio de Educación, a través de la Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo, realizará una oferta de actividades formativas dirigida al profesorado, adecuada a las necesidades derivadas de la implantación del nuevo currículo, a la demanda efectuada por las instituciones educativas y a las necesidades que se desprendan de los resultados de la evaluación de los estudiantes.



Anexo I. Glosario: Elementos del currículo

| | |
|---|---|
| Aprendizajes básicos | <p>Son considerados básicos los aprendizajes cuya adquisición por parte de los estudiantes en un determinado nivel (EGB, BGU) o subnivel educativo (subniveles de la EGB) se considera necesaria por estar asociados a:</p> <ul style="list-style-type: none"> (i) un ejercicio de la ciudadanía en la sociedad ecuatoriana que promueva la equidad y compense las desigualdades sociales y culturales, evitando que se conviertan en desigualdades educativas; (ii) la consecución de una “madurez” personal en sus diferentes vertientes —cognitiva, afectiva, emocional, de relaciones interpersonales y social—, el logro de la “felicidad personal” y los planteamientos del “buen vivir”; (iii) la capacidad de las personas para construir y desarrollar un proyecto de vida personal y profesional que garantice una ciudadanía activa, constructiva, enriquecedora y satisfactoria para el individuo y la sociedad; y (iv) la posibilidad de acceder a los procesos formativos y educativos posteriores con garantías de éxito y, en definitiva, la capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida. |
| Aprendizajes básicos imprescindibles | <p>Son considerados como básicos imprescindibles los aprendizajes que es preciso adquirir al término del subnivel de referencia para evitar una situación de riesgo alto de exclusión social para los estudiantes implicados, ya que su no adquisición comprometería gravemente su proyecto de vida personal y profesional, condicionaría muy negativamente su desarrollo personal y social y les impediría acceder a los procesos educativos y formativos posteriores y aprovecharlos. Es decir, se trata de aprendizajes mínimos obligatorios para la promoción escolar, ya que, si no se logran en los niveles en los que se promueven, son muy difíciles de alcanzar en momentos posteriores.</p> |
| Aprendizajes básicos deseables | <p>En contraposición, se propone caracterizar como básicos deseables los aprendizajes que, aun contribuyendo de forma significativa y destacada al desarrollo personal y social del alumnado, no comportan los riesgos ni tienen las implicaciones negativas de los anteriores en caso de no alcanzarse en los niveles educativos de referencia; además, son aprendizajes que pueden lograrse o “recuperarse” con relativa facilidad en momentos posteriores.</p> |



| | |
|---|---|
| Bloques curriculares | Son agrupaciones de aprendizajes básicos, definidos en términos de destrezas con criterios de desempeño referidos a un subnivel/nivel (Básica Preparatoria, Básica Elemental, Básica Media, Básica Superior y BGU). Los bloques curriculares responden a criterios epistemológicos, didácticos y pedagógicos propios de los ámbitos de conocimiento y de experiencia que abarcan las áreas curriculares. |
| Criterios de evaluación | Enunciado que expresa el tipo y grado de aprendizaje que se espera que hayan alcanzado los estudiantes en un momento determinado, respecto de algún aspecto concreto de las capacidades indicadas en los objetivos generales de cada una de las áreas de la Educación General Básica y del Bachillerato General Unificado. |
| Destrezas con criterios de desempeño | <p>Son los aprendizajes básicos que se aspira a promover en los estudiantes en un área y un subnivel determinado de su escolaridad. Las destrezas con criterios de desempeño refieren a contenidos de aprendizaje en sentido amplio —destrezas o habilidades, procedimientos de diferente nivel de complejidad, hechos, conceptos, explicaciones, actitudes, valores, normas— con un énfasis en el saber hacer y en la funcionalidad de lo aprendido.</p> <p>Ponen su acento en la utilización y movilización de un amplio abanico de conocimientos y recursos, tanto internos (recursos psicosociales del aprendiz) como externos (recursos y saberes culturales).</p> <p>Destacan la participación y la actuación competente en prácticas socioculturales relevantes para el aprendiz como un aspecto esencial del aprendizaje.</p> <p>Subrayan la importancia del contexto en que se han de adquirir los aprendizajes y dónde han de resultar de utilidad a los estudiantes.</p> |
| Indicadores de evaluación | <p>Dependen de los criterios de evaluación y son descripciones de los logros de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar en los diferentes subniveles de la Educación General Básica y en el nivel de Bachillerato General Unificado. Guían la evaluación interna, precisando los desempeños que los estudiantes deben demostrar con respecto a los aprendizajes básicos imprescindibles y a los aprendizajes básicos deseables.</p> <p>Los indicadores de evaluación mantienen una relación unívoca con los estándares de aprendizaje, de modo que las evaluaciones externas puedan retroalimentar de forma precisa la acción educativa que tiene lugar en el aula.</p> |

Niveles y subniveles educativos

El artículo 27 del Reglamento de la LOEI los define de la siguiente manera:

El Sistema Nacional de Educación tiene tres (3) niveles: Inicial, Básica y Bachillerato.

El nivel de Educación Inicial se divide en dos (2) subniveles: 1. Inicial 1, que no es escolarizado y comprende a infantes de hasta tres (3) años de edad; e, 2. Inicial 2, que comprende a infantes de tres (3) a cinco (5) años de edad.

El nivel de Educación General Básica se divide en cuatro (4) subniveles: 1. Preparatoria, que corresponde a 1.º grado de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de cinco (5) años de edad; 2. Básica Elemental, que corresponde a 2.º, 3.º y 4.º grados de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 6 a 8 años de edad; 3. Básica Media, que corresponde a 5.º, 6.º y 7.º grados de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 9 a 11 años de edad; y, 4. Básica Superior, que corresponde a 8.º, 9.º y 10.º grados de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 12 a 14 años de edad.

El nivel de Bachillerato tiene tres (3) cursos y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 15 a 17 años de edad.

Las edades estipuladas en este reglamento son las sugeridas para la educación en cada nivel, sin embargo, no se debe negar el acceso del estudiante a un grado o curso por su edad. En casos tales como repetición de un año escolar, necesidades educativas especiales, jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa, entre otros, se debe aceptar, independientemente de su edad, a los estudiantes en el grado o curso que corresponda, según los grados o cursos que hubiere aprobado y su nivel de aprendizaje.

Objetivos generales del área

Son aquellos que identifican las capacidades asociadas al ámbito o ámbitos de conocimiento, prácticas y experiencias del área, cuyo desarrollo y aprendizaje contribuyen al logro de uno o más componentes del perfil del Bachillerato ecuatoriano.

Los objetivos generales cubren el conjunto de aprendizajes del área a lo largo de la EGB y el BGU, así como las asignaturas que forman parte de la misma en ambos niveles, tienen un carácter integrador, aunque limitado a los contenidos propios del área en un sentido amplio (hechos, conceptos, procedimientos, actitudes, valores, normas; recogidos en las destrezas con criterios de desempeño).



| | |
|--|---|
| Objetivos integradores de subnivel | <p>Son aquellos que precisan, concretan y marcan en cada subnivel los escalones hacia el logro de los componentes del perfil del Bachillerato ecuatoriano. Los objetivos del subnivel tienen un carácter integrador, remitiendo a capacidades cuyo desarrollo y aprendizaje requieren la contribución de las diferentes áreas del currículo, trascendiéndolas.</p> <p>Estos objetivos se articulan, por un lado, con el perfil del Bachillerato ecuatoriano y los objetivos generales de las áreas y, por otro, con los objetivos de las áreas por subnivel.</p> |
| Objetivos de área por subnivel | <p>Son aquellos que identifican las capacidades asociadas a los ámbitos de conocimiento, prácticas y experiencias del área y/o asignatura en el subnivel correspondiente, se constituyen en los pasos previos hacia el logro de los objetivos generales de área.</p> <p>Los objetivos del área por subnivel cubren el conjunto de aprendizajes de cada área en el subnivel correspondiente.</p> |
| Orientaciones para la evaluación | <p>Son recomendaciones para cada uno de los criterios de evaluación propuestos en el currículo, hacen énfasis en las actividades de evaluación formativa y en especial en aquellos nudos críticos que requieran una atención específica.</p> |
| Perfil del Bachillerato ecuatoriano | <p>Es el fin último de los procesos educativos, en el cual se definen las capacidades que los estudiantes adquieren al concluir los 13 años de educación obligatoria, en los niveles de básica y bachillerato. Los aprendizajes que se desarrollan en las diferentes áreas y asignaturas del currículo en cada uno de los subniveles y niveles educativos aportan a la consecución del perfil.</p> <p>El perfil asegura un desarrollo integral y pleno de los estudiantes y se articula en torno a los valores de justicia, innovación y solidaridad, desarrollando aspectos tan relevantes como la conciencia social, el equilibrio personal, la cultura científica, la conciencia ambiental, la convivencia o el trabajo en equipo.</p> |

Anexo II. Origen y sentido de una reflexión sobre el volumen y la amplitud de los aprendizajes escolares⁵

¿Cuál es el bagaje de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y competencias necesarios para poder incorporarse a la sociedad ecuatoriana de hoy y de mañana?, ¿cuál es el capital cultural que los estudiantes tendrían que haber adquirido al término del BGU?, ¿cuál es la responsabilidad específica de la educación escolar en la adquisición de este bagaje y de este capital cultural?, ¿cuáles son los aprendizajes fundamentales que condicionan de forma decisiva a los jóvenes ecuatorianos en la formulación y realización de proyectos personales y profesionales satisfactorios? ...

Las decisiones sobre los contenidos escolares concretan las intenciones educativas y son una expresión de las finalidades que la sociedad atribuye a la educación. Cuando se toman decisiones sobre qué deben enseñar los profesores y qué deben aprender los alumnos, cuando se toman decisiones curriculares, se están tomando también decisiones sobre qué tipo de persona y qué tipo de sociedad se quiere contribuir a conformar con la educación. Las decisiones sobre los contenidos escolares son a la vez un ingrediente y un exponente del proyecto social y educativo que se quiere promover y desarrollar mediante la educación escolar. Las decisiones curriculares son, en definitiva, una expresión de cómo se entiende la ciudadanía y su ejercicio en un contexto socio-histórico y cultural determinado, a la sazón en el Ecuador de los inicios del siglo XXI.

En los últimos años, y como consecuencia de los grandes cambios producidos por los procesos de globalización, la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación y otros fenómenos y procesos asociados a la sociedad de la información, se cuestiona de manera insistente cuáles son los aprendizajes, los saberes culturales, que tienen que conformar el marco de referencia para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Mediante la selección y preservación de los elementos básicos del patrimonio cultural y social del Ecuador, este marco tiene que permitir crear las bases para favorecer la convivencia y la construcción de una sociedad dinámica, innovadora, emprendedora y articulada con sólidos vínculos sociales, complementando unidad y diversidad, equidad y excelencia.

En este contexto, los currículos, y más concretamente las decisiones relativas a los aprendizajes que la educación escolar aspira a promover en el alumnado, devienen un foco prioritario de atención y los procesos de revisión y actualización curricular están a la orden del día en la mayoría de los países. Sucede, sin embargo, que la situación actual en cuanto al currículo escolar se encuentra en un estado crítico y un tanto paradójica igualmente en la mayoría de los países. Por un lado, en el nuevo escenario social, económico, político y cultural de la sociedad de la información parece cada vez más evidente la necesidad de incorporar al currículo escolar nuevos conocimientos, nuevas destrezas y habilidades, nuevos valores, nuevas competen-

⁵ Tomado del informe de la consultoría “para el ajuste del currículo de EGB y BGU y del ajuste de los estándares de aprendizaje” realizada por *Contractus* para el Ministerio de Educación en 2014.



cias. Por otro lado, algunos sectores relativamente amplios del profesorado y de la comunidad educativa, así como numerosos expertos y otros actores sociales, coinciden en valorar la dificultad, cuando no la imposibilidad, de que el alumnado pueda aprender y el profesorado pueda enseñar todo aquello que los currículos vigentes establecen que se tiene que enseñar y se tiene que aprender durante los niveles que conforman la educación básica.

Esta situación se debe en buena medida a la lógica acumulativa que ha caracterizado tradicionalmente los procesos de revisión y actualización curricular. En efecto, estos procesos han comportado a menudo la introducción de nuevos contenidos –en forma de nuevas materias o asignaturas, incorporados a las materias y asignaturas ya existentes o como contenidos “transversales”– cada vez que han tenido lugar cambios sociales, culturales, políticos o económicos de una cierta relevancia, que se han producido adelantos científicos y tecnológicos importantes o que han surgido cuestiones que han provocado interés, preocupación o alarma social de una cierta intensidad. La aplicación reiterada de esta lógica a los sucesivos procesos de revisión y actualización curricular ha comportado la incorporación de un volumen creciente de objetivos y de contenidos de aprendizaje a la educación escolar y ha contribuido a configurar unos currículos a menudo sobrecargados, o cuando menos claramente excesivos, en lo que concierne al volumen y la amplitud de los aprendizajes que tratan de promover en el alumnado.

Las consecuencias negativas de este hecho han sido señaladas y denunciadas en numerosas ocasiones. Un currículo escolar sobrecargado provoca sentimientos de fracaso y baja autoestima en el alumnado, que se siente incapaz de asimilar todo aquello que el currículo oficial dice que tendría que aprender, y sentimientos de frustración en el profesorado, que por más que se esfuerce no consigue enseñar todo aquello que se le pide y se le exige que enseñe. Pero las consecuencias negativas van más allá. Sabemos también que, entre otros efectos indeseados, un currículo escolar sobrecargado contribuye a reforzar la utilización de metodologías de enseñanza expositivas; es un obstáculo para el diseño y desarrollo de experiencias de innovación pedagógica; plantea dificultades casi insuperables a la realización de un aprendizaje significativo de los contenidos escolares; es una fuente importante de desigualdades educativas por la vía de una selección de los contenidos efectivamente enseñados en los centros y en las aulas, asociada a menudo al origen socioeconómico y cultural del alumnado; y supone una dificultad añadida para la puesta en marcha de medidas de atención educativa a la diversidad.

Las demandas existentes para incorporar nuevos objetivos y nuevos contenidos al currículo aumentan el riesgo de adoptar una vez más una lógica acumulativa en los procesos de actualización curricular. Por un lado, como ya hemos mencionado, y como consecuencia de las exigencias planteadas por la sociedad de la información (globalización o mundialización económica y cultural, dominio creciente de la cultura y del lenguaje audiovisual, ubicuidad de las TIC, etc.), son numerosas las voces que reclaman con insistencia que la educación escolar incorpore la enseñanza de nuevos contenidos y garantice que el alumnado pueda adquirir y desarro-

llar nuevas destrezas durante la educación básica. Por otro, y como consecuencia de la aparición de nuevas necesidades sociales (generalización de los escenarios multiculturales, cambios en la organización de los sistemas de producción, cambios en los modelos familiares, nuevas demandas de formación desde el mundo del trabajo, desarrollo del sector servicios, preocupación por la salud y la conservación del medio, etc.), se pide igualmente que la escuela asuma nuevos objetivos y nuevas responsabilidades en la educación y la formación de las personas.

Ante este estado de cosas, la tentación de responder otra vez a las demandas ampliando el currículo, es decir, incorporando los nuevos objetivos, las nuevas destrezas y los nuevos contenidos de aprendizaje al currículo escolar sin proceder a una reducción simétrica y a una reestructuración de los que ya están presentes, es ciertamente grande. El problema, sin embargo, es que el horario escolar no es una goma elástica, no se puede estirar más, no se puede ampliar más. La simple incorporación de nuevos contenidos al currículo escolar no es una respuesta adecuada a las nuevas, y no tan nuevas, necesidades de aprendizaje y de formación. Es sin duda una respuesta relativamente cómoda, poco compleja desde el punto de vista técnico y de entrada poco conflictiva, ya que responde aparentemente a las urgencias y demandas sociales, es fácil de explicar a la opinión pública y no es costosa de implementar (al menos sobre el papel, puesto que es suficiente con actualizar los currículos). Ahora bien, proceder de este modo no sirve para gran cosa, excepto para sobrecargar todavía más unos currículos a menudo ya imposibles de cumplir y, consecuentemente, para reforzar las dificultades y problemas que, como antes se señalaba, generan inevitablemente unos currículos sobrecargados. La solución, por tanto, no pasa, o no pasa sólo, por incorporar nuevos objetivos, nuevos contenidos y nuevas destrezas al currículo escolar. Es preciso además tener en cuenta y valorar la relevancia y la necesidad de los nuevos contenidos de aprendizaje que se propone incorporar al currículo y de los que ya forman parte del mismo.

De este modo, la necesidad de redefinir qué es básico para la educación básica se ha instalado con fuerza en la reflexión y el debate pedagógico contemporáneo en la mayoría de los países. Existe actualmente un acuerdo amplio en considerar que en el transcurso de las últimas décadas ha tenido lugar una serie de cambios –sociales, políticos, económicos, demográficos, científicos, tecnológicos y culturales– que están transformando en profundidad la educación en general y la educación escolar y formal en particular. Esta transformación no afecta sólo al cuándo, al dónde y al cómo se aprende, sino también y muy especialmente al qué y al para qué se aprende. Las transformaciones en los dos primeros aspectos se vinculan a algunos de los ejes que se debe tener en cuenta en el momento de reflexionar, debatir y tomar decisiones sobre el currículo escolar: la importancia creciente del aprendizaje a lo largo de la vida –frente a la consideración de aproximadamente las dos primeras décadas y media de la vida como periodo educativo y de formación único o casi único– y la existencia de una multiplicidad de escenarios y agentes educativos con una incidencia creciente en el desarrollo, la educación y la formación de las personas –frente del protagonismo absoluto otorgado habitualmente a las instituciones escolares y al profesorado como escenarios y agentes educativos respectivamente.



Las transformaciones relativas al tercer aspecto tienen que ver con cuestiones de metodología didáctica. Por último, las transformaciones en los dos últimos aspectos, estrechamente vinculados a las finalidades e intencionalidades que presiden y orientan la educación escolar y formal, remiten a la exigencia de repensar y redefinir qué se debe intentar enseñar y que se debe intentar que el alumnado aprenda durante la educación básica.

La multiplicidad de significados del concepto de “aprendizajes básicos”: básicos imprescindibles y básicos deseables en los currículos de la educación básica

El concepto “básico” es utilizado en el marco de la educación escolar con una multiplicidad de significados. Aplicado al conjunto de la educación escolar, el concepto se utiliza a menudo para referirse al periodo de formación obligatoria inicial de las personas. Es en este sentido que se habla de educación básica obligatoria y decimos, por ejemplo, que en la República del Ecuador la educación básica tiene una duración de diez cursos y acoge a chicos y chicas entre los cinco y los quince años aproximadamente (EGB); o entre los tres y los quince años, si incluimos la educación inicial; o aún, entre los tres y los dieciocho años, si incluimos el nivel del bachillerato.

Los significados de “básico” que nos interesan son los relacionados con la aplicación del concepto a las intenciones educativas y con los elementos del currículo que sirven para concretarlas: los objetivos, las destrezas (contenidos en un sentido amplio, es decir, incluyendo tanto los hechos, conceptos y sistemas conceptuales, como los procedimientos y los valores, actitudes y normas) y en general los aprendizajes escolares. De entre estos significados hay cuatro a los cuales conviene prestar una especial atención cuando se intenta definir o redefinir qué es –o para ser más precisos, qué proponemos considerar como– lo básico en la educación básica.

- En ocasiones se utiliza el adjetivo “básico” para referirse a un conjunto de aprendizajes –con las destrezas y los contenidos asociados correspondientes– que se considera que el alumnado tendría que adquirir en el transcurso de la educación básica para poder incorporarse a la sociedad como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho, y por lo tanto con capacidad para cumplir con los deberes y ejercer los derechos asociados a la ciudadanía en esta sociedad. Se trata en este caso de un significado del concepto de “básico” estrechamente relacionado con la preocupación por la equidad y la cohesión social. Los aprendizajes que se pretende que todo el alumnado adquiera en el transcurso de la educación “básica” son o quieren ser, en este significado del concepto, una garantía para promover la equidad, para compensar las desigualdades sociales y culturales y evitar que acontezcan desigualdades educativas, para impulsar la cohesión y la integración social. Son “básicos” los aprendizajes valorados como necesarios para todo el mundo, los aprendizajes que todos los niños, niñas y jóvenes tienen que conseguir para no quedar en situación de riesgo de segregación o de exclusión social; son “básicos” los aprendizajes valorados como necesarios para el buen funcionamiento de la

sociedad, entendiendo la cohesión social como uno de los ingredientes fundamentales y una condición *sine qua non* de este buen funcionamiento.

- Un significado bastante diferente lo encontramos cuando se utiliza el adjetivo “básico” para referirse en un conjunto de aprendizajes –con las destrezas y los contenidos asociados correspondientes– que se considera que el alumnado debería adquirir en el transcurso de la educación básica para tener razonablemente asegurado un desarrollo social, personal, emocional, afectivo y relacional posterior equilibrado y satisfactorio. Se trata, en este caso, de un significado relacionado con la idea de “madurez” personal en sus diferentes vertientes –afectiva, emocional, de relaciones interpersonales y social–, y también de alguna manera con la idea de inteligencia emocional y hasta de “felicidad personal” o del “buen vivir”. Los aprendizajes que se pretende que todo el alumnado adquiera en el transcurso de la educación “básica” son o quieren ser, en esta acepción, una garantía para conseguir que, además de ciudadanos y ciudadanas con plena capacidad para ejercer sus derechos y para cumplir con sus deberes de una manera constructiva y satisfactoria, se conviertan en personas maduras, sensibles, equilibradas, con un autoconcepto y una autoestima positiva, ajustada y aceptada, con capacidad de amar y ser amados, y de relacionarse e interactuar de forma satisfactoria con el entorno natural y con otras personas.
- Relacionado con el anterior, pero sin confundirse con él, encontramos un tercer significado del concepto cuando el adjetivo “básico” se utiliza para designar un conjunto de aprendizajes –con las destrezas y los contenidos asociados correspondientes– que se considera que el alumnado debería adquirir en el transcurso de la educación básica para poder aprovechar las oportunidades de todo tipo (de educación, de formación, culturales, de ocio, de salud, de bienestar económico, de actividad profesional, etc.) que le ofrece la sociedad. El concepto “básico” se relaciona fundamentalmente en este caso con la capacidad de las personas para construir y desarrollar un proyecto de vida personal y profesional. A menudo se incluye en esta acepción la idea de considerar como básicos los aprendizajes necesarios para acceder al mercado de trabajo. En definitiva, los aprendizajes que se pretende que todo el alumnado adquiera en el transcurso de la educación “básica” son o quieren ser, en este significado del concepto, una garantía para promover una ciudadanía activa, constructiva, enriquecedora y satisfactoria tanto por las personas individuales como por la sociedad en general.
- Finalmente, el cuarto significado del concepto que queremos señalar es cuando se utiliza el adjetivo “básico” para referirse a los aprendizajes –con las destrezas y los contenidos asociados correspondientes– que se considera que el alumnado debería adquirir en el transcurso de la educación básica para poder acceder a otros procesos educativos y formativos posteriores con garantías de éxito. Este significado del concepto “básico” se relaciona con la idea de



acceso a la educación superior –y por lo tanto con el componente propedéutico que inevitablemente acaba teniendo en parte la educación obligatoria–; y en un sentido más restringido, con la idea de requisitos para poder seguir progresando en el aprendizaje de una materia o disciplina o en el dominio de un ámbito determinado del saber. Por otro lado, en un sentido más amplio y también más actual, se relaciona con las ideas de educación y formación permanente y de aprendizaje a lo largo de la vida. Este significado es el que más se acerca a la metáfora de lo “básico” como “fundamento”, “base” o “tronco” y, en consecuencia, como plataforma sobre la que se van construyendo los procesos formativos posteriores y como columna vertebral que los hace posibles y les da consistencia. Los aprendizajes que se pretende que todo el alumnado adquiera en el transcurso de la educación “básica” son o quieren ser, en esta acepción, una garantía para conseguir que puedan proseguir sin problemas ni dificultades destacadas los procesos formativos posteriores; y más concretamente, en función de que nos inclinemos por un sentido más restringido o más amplio del concepto de “procesos formativos posteriores”, para que puedan acceder a niveles educativos y de formación postobligatoria o para que puedan continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Llegados a este punto, estamos ya en condiciones de introducir una distinción especialmente útil y relevante, a nuestro entender, en este proceso de revisión y actualización curricular que trata de escapar a la lógica tradicional puramente acumulativa y que responden a la voluntad de no seguir engordando un currículo escolar por lo general ya sobrecargado. Se trata de la distinción entre lo “básico-imprescindible” y “lo básico-deseable”. Esta distinción permite establecer criterios explícitos, expuestos por lo tanto a la discusión y al debate públicos, para tomar decisiones sobre la incorporación o no de determinados aprendizajes al currículo escolar y sobre la prioridad que se les ha de otorgar. En efecto, la toma en consideración de los diferentes significados del concepto “básico” que acabamos de comentar lleva a pensar que los aprendizajes actualmente incluidos en los currículos escolares, o que son candidatos para ser incorporados en ellos:

- No todos son igualmente “básicos” en el mismo sentido o acepción del término: unos lo son porque se consideran necesarios por razones de equidad, mientras que otros lo son para garantizar un desarrollo personal, emocional, afectivo, relacional y social equilibrado de los alumnos y alumnas, para que puedan construir y desplegar un proyecto de vida personal y profesional, para que puedan acceder a las diferentes ofertas formativas al término de la EGB y del BGU y aprovecharlas, o todavía para que adquieran las herramientas necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de su vida;
- Así mismo, no todos son igualmente “básicos” incluso dentro de la misma acepción, es decir, no todos contribuyen en la misma medida a garantizar o asegurar lo que se pretende con su incorporación al currículo de la educación básica; así, por ejemplo, se puede considerar que los aprendizajes relacio-

nados con la alfabetización letrada son básicos en el sentido de necesarios para todo el mundo y para garantizar la equidad, pero cabe pensar que en el marco de esta alfabetización el dominio funcional de algunos contenidos procedimentales y de algunas destrezas (por ejemplo, saber escuchar de manera activa, saber comunicar de manera ordenada y clara pensamientos y sentimientos...) son más básicos y más necesarios que otros;

- Por último, no todos son igualmente “básicos” en los diferentes momentos o fases de la educación escolar: así, por ejemplo, se puede considerar que los aprendizajes considerados básicos en el sentido de necesarios para garantizar un desarrollo personal emocional, afectivo y relacional equilibrado son especialmente importantes en la educación infantil y durante los primeros cursos de la educación primaria, así como en el inicio de la adolescencia; en cambio, la importancia de los aprendizajes básicos en el sentido de necesarios para continuar aprendiendo de manera autónoma a lo largo de la vida aumenta a medida que avanzamos en la escolarización, alcanzando su máximo en los últimos cursos de la EGB y en el BGU.

De este modo, y atendiendo a los diferentes significados que caracterizan el uso del concepto “básico”, se propone caracterizar como básicos imprescindibles los aprendizajes que, en caso de no haber sido logrados al término de los niveles educativos de referencia, comportan una situación de riesgo de exclusión social para el alumnado, comprometen su proyecto de vida personal y profesional, condicionan muy negativamente su desarrollo personal y social y les impiden acceder a los procesos educativos y formativos posteriores y aprovecharlos. Es decir, se trata de aprendizajes mínimos obligatorios para la promoción escolar, ya que, si no se logran en los niveles en los que se promueven, son muy difíciles de alcanzar en momentos posteriores.

En contraposición, se propone caracterizar como básicos deseables los aprendizajes que, aun contribuyendo de forma significativa y destacada al desarrollo personal y social del alumnado, no comportan los riesgos ni tienen las implicaciones negativas de los anteriores en caso de no alcanzarse en los niveles educativos de referencia; además, son aprendizajes que pueden lograrse o “recuperarse” con relativa facilidad en momentos posteriores.

Esta distinción ha de entenderse más como un continuo que como una dicotomía neta, sin que sea posible a menudo establecer un punto de demarcación preciso entre los dos polos. Todos los aprendizajes presentes actualmente en los currículos escolares o que son candidatos a serlo pueden situarse en este continuo, de forma que, si bien es cierto que ante un aprendizaje concreto no siempre es posible afirmar con rotundidad si se trata de un básico imprescindible o de un básico deseable en términos absolutos, es en cambio relativamente más fácil situarlo en este continuo. Por supuesto, el hecho de situarlo más bien del lado del básico-imprescindible o del lado del básico-deseable dependerá en buena medida de la importancia o el peso relativo que otorguemos a los diferentes significados del concepto de “básico”, en



general y en el nivel educativo en el que estamos trabajando; y la importancia o el peso relativo que finalmente otorgamos a los diferentes significados del concepto de “básico” dependerá, a su vez, tanto del contexto social y cultural en que nos situemos como de las opciones ideológicas que asumamos respecto a las finalidades de la educación escolar y a las relaciones entre sistema educativo y sociedad. En otras palabras, la distinción entre los aprendizajes básicos imprescindibles y deseables es relativa y su aplicación a ítems concretos está inevitablemente sometida a discusión y debate. El interés de la distinción no reside en el hecho de que permita diferenciar “objetivamente” los aprendizajes escolares absolutamente necesarios y los que lo son menos o no lo son en absoluto. Su verdadero interés reside en el hecho de que proporciona un referente y unos criterios para tomar decisiones razonables y razonadas sobre la necesidad y la prioridad de los aprendizajes escolares y, en consecuencia, para objetivar, argumentar y debatir estas decisiones.

Por otro lado, la dimensión básico imprescindible - básico deseable se entrecruza con otras dimensiones que conviene tener igualmente en cuenta en los procesos de revisión y actualización curricular. Así, parece claro que determinados aprendizajes que podríamos tal vez considerar imprescindibles si entendemos la *educación básica* exclusivamente como *educación básica inicial* pueden llegar a ser considerados básicos deseables cuando contemplamos la educación básica en una perspectiva más amplia, es decir, como educación básica a lo largo de la vida; es el caso, para poner sólo algunos ejemplos, del uso de la lengua oral y escrita en algunos contextos y con algunas finalidades específicas de comunicación, del aprendizaje de una lengua extranjera, o todavía de la asunción de responsabilidades en el abordaje y la resolución de problemas en el ámbito comunitario.

Algo similar sucede con la toma en consideración de la dimensión relativa a la existencia de otros escenarios y agentes educativos, al lado de la educación escolar y del profesorado, con una incidencia creciente sobre los aprendizajes y los procesos de educación y formación de las personas. Así, el hecho de identificar un aprendizaje como básico deseable o básico imprescindible no implica que tenga que formar parte siempre y necesariamente del currículo escolar. En efecto, hay aprendizajes imprescindibles –y también deseables– en algunos de los significados del concepto de básico que hemos comentado, cuyo logro depende en buena medida de la participación de los niños y jóvenes en prácticas educativas ajenas al escenario de la educación formal y escolar. Es el caso, entre otros, de los aprendizajes relacionados con el desarrollo y la adquisición de algunas capacidades y destrezas personales e interpersonales, tanto de tipo cognitivo (ser autónomo, tener constancia y responsabilidad en la ejecución de las tareas, tener capacidad de iniciativa, ...), cómo emocional y afectivo (tener una autoestima ajustada, gestionar las propias emociones de manera controlada, ser consciente del valor de las cosas, ...); o también de destrezas y competencias en las que tienen un peso considerable los componentes actitudinales y axiológicos (manifestar respeto y tolerancia hacia las diferentes opciones y maneras de ser, estar y pensar, ser capaz de aceptar límites y reglas, desarrollar una conciencia solidaria, ...). En estos casos la identificación de un aprendizaje como básico imprescindible no significa automáticamente que su

logro sea responsabilidad única y exclusiva de la educación escolar y del profesorado. Más bien significa que es imprescindible promover y conseguir la corresponsabilidad de los diferentes escenarios y agentes educativos implicados, incluyendo por supuesto la escuela y el profesorado, pero sin olvidar que su eficacia en la promoción de estos aprendizajes es limitada y que su actuación tiene que entenderse, en el mejor de los casos, como complementaria a la de otros escenarios y agentes educativos, y en el peor, como compensatoria de sus carencias y deficiencias.

Anexo III. Carga horaria

Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A

a. Educación General Básica

| Subnivel de Básica Preparatoria | | |
|--|--------------------------------|---------------|
| Áreas | Asignaturas | Carga horaria |
| Currículo Integrador por ámbitos de aprendizaje ⁽¹⁾ | | 25 |
| Educación Cultural y Artística | Educación Cultural y Artística | 3 |
| Educación Física | Educación Física | 5 |
| Proyectos Escolares | | 2 |
| Horas pedagógicas totales | | 35 |

(1) En el subnivel de Preparatoria (1er. grado de EGB) se establece un currículo integrador organizado por ámbitos de desarrollo y aprendizaje. En las 25 horas pedagógicas deberán realizarse las actividades de la jornada diaria (actividades iniciales, finales, de lectura, dirigidas, rutinas, entre otras), organizadas en experiencias de aprendizaje que estimulen de manera integral las destrezas con criterios de desempeño de los siete (7) ámbitos de desarrollo y aprendizaje. Este currículo integral se encuentra articulado con el enfoque y metodología del Currículo del nivel de Educación Inicial. En este currículo se ha propuesto destrezas con criterios de desempeño que inicien el proceso de aprendizaje en el área de Lengua extranjera - Inglés.

| Áreas | Asignaturas | Subniveles de EGB | | |
|------------------------------------|--------------------------------|-------------------|-------|----------|
| | | Elemental | Media | Superior |
| Lengua y Literatura ⁽¹⁾ | Lengua y Literatura | 10 | 8 | 6 |
| Matemática ⁽¹⁾ | Matemática | 8 | 7 | 6 |
| Ciencias Sociales | Estudios Sociales | 2 | 3 | 4 |
| Ciencias Naturales | Ciencias Naturales | 3 | 5 | 4 |
| Educación Cultural y Artística | Educación Cultural y Artística | 2 | 2 | 2 |
| Educación Física | Educación Física | 5 | 5 | 5 |
| Lengua Extranjera ⁽¹⁾ | Inglés | 3 | 3 | 5 |
| Proyectos escolares ⁽²⁾ | | 2 | 3 | 3 |
| Horas pedagógicas totales | | 35 | 35 | 35 |

(1) Cada institución educativa podrá aumentar o disminuir la carga horaria de las áreas instrumentales (Lengua y Literatura, Matemática y Lengua Extranjera) en función de las necesidades que presenten sus estudiantes orientándose a cumplir con los objetivos curriculares de cada una de estas áreas en cada grado y nivel.

(2) Los proyectos escolares, según el Acuerdo MINEDUC-ME-2015-00055-A “deben estar encaminados a obtener como resultado un producto interdisciplinario, relacionados con los intereses de los estudiantes, que evidencien los conocimientos y destrezas obtenidas a lo largo del año lectivo, y transversalmente fomenten valores, colaboración, emprendimiento y creatividad”. Las áreas que servirán como eje para la formulación de estos proyectos son Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

b. Bachillerato General Unificado

| | Áreas | Asignaturas | Cursos | | |
|------------------------------------|---|--------------------------------|--------|-----|-----|
| | | | 1.º | 2.º | 3.º |
| TRONCO COMÚN | Matemática | Matemática | 5 | 4 | 3 |
| | Ciencias Naturales | Física | 3 | 3 | 2 |
| | | Química | 2 | 3 | 2 |
| | | Biología | 2 | 2 | 2 |
| | Ciencias Sociales | Historia | 3 | 3 | 2 |
| | | Educación para la Ciudadanía | 2 | 2 | - |
| | | Filosofía | 2 | 2 | - |
| | Lengua y Literatura | Lengua y Literatura | 5 | 5 | 2 |
| | Lengua Extranjera | Inglés | 5 | 5 | 3 |
| | Educación Cultural y Artística | Educación Cultural y Artística | 2 | 2 | - |
| | Educación Física | Educación Física | 2 | 2 | 2 |
| | Módulo interdisciplinar | Emprendimiento y Gestión | 2 | 2 | 2 |
| Horas pedagógicas del tronco común | | | 35 | 35 | 20 |
| BACHILLERATO EN CIENCIAS | Horas adicionales a discreción para Bachillerato en Ciencias ⁽¹⁾ | | 5 | 5 | 5 |
| | Asignaturas Optativas | | - | - | 15 |
| | Horas pedagógicas totales del Bachillerato en Ciencias | | 40 | 40 | 40 |
| BACHILLERATO TÉCNICO | Horas adicionales para Bachillerato Técnico | | 10 | 10 | 25 |
| | Horas pedagógicas totales del Bachillerato Técnico | | 45 | 45 | 45 |

(1) En el artículo 31 del Reglamento de la LOEI, en referencia a las horas adicionales a discreción en el Bachillerato, se dice que las instituciones educativas “pueden incluir asignaturas que consideren pertinentes de acuerdo a su Proyecto Educativo Institucional”; cuando no exista una oferta específica, las instituciones educativas incrementarán la carga horaria de las áreas instrumentales (Lengua y Literatura, Matemáticas y Lengua Extranjera) y científicas (Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) en función de las necesidades que presenten sus estudiantes.



Matriz de progresión de objetivos integradores de subnivel

| Objetivos integradores de subnivel | | | |
|---|--|---|--|
| Educación General Básica Preparatoria | Educación General Básica Elemental | Educación General Básica Media | |
| <p>Ol.1.1. Reconocer la función que tienen los medios de transporte y comunicación, y las principales ocupaciones y profesiones que observa en el entorno, así como la forma en que estos aspectos contribuyen al desarrollo de su localidad.</p> | <p>Ol.2.1. Reconocerse como parte de su entorno natural y social, conociendo sus deberes y derechos y valorando su cultura.</p> | <p>Ol.3.1. Entender la relevancia de los procesos de transformación social y cultural y de la flora y fauna de su entorno natural, y la riqueza que entrañan, en la formulación de demandas orientadas a la construcción de una convivencia justa y equitativa, basada en la inclusión social.</p> | |
| <p>Ol.1.2. Participar en actividades cotidianas, reconociendo sus derechos y responsabilidades, y discriminando modelos positivos y negativos de comportamiento.</p> | <p>Ol.2.2. Intervenir de forma cooperativa, recíproca, honesta y confiable en situaciones cotidianas para contribuir al desarrollo de su comunidad más cercana.</p> | <p>Ol.3.2. Demostrar empatía y reciprocidad en todas las actividades realizadas, empleando las herramientas adecuadas para la resolución de problemas en situaciones cotidianas.</p> | |
| <p>Ol.1.3. Participar de manera autónoma y responsable en actividades cotidianas de cuidado de sí mismo, sus pares y el entorno, construyendo paulatinamente su capacidad de autorregulación.</p> | <p>Ol.2.3. Participar en actividades cotidianas, reflexionando sobre los deberes y derechos de una vida saludable en la relación con los otros, el entorno natural, cultural y virtual.</p> | <p>Ol.3.3. Reproducir buenas prácticas medioambientales y sociales, en el contexto de la era digital, a través de actividades concretas, que partan del análisis de las necesidades del entorno, para construir una sociedad justa y equitativa basada en una cultura de respeto y responsabilidad.</p> | |
| <p>Ol.1.4. Reconocer sus sentimientos, pensamientos y opiniones, manifestando curiosidad e interés por explorar sus particularidades, preferencias y limitaciones.</p> | <p>Ol.2.4. Asumir compromisos consigo mismo y sus pares sobre el tipo de acciones que les permiten un mejor equilibrio personal, con el grupo y con su entorno.</p> | <p>Ol.3.4. Explorar la realidad individual para reconocer sus posibilidades de involucrarse con los demás en proyectos de mediano plazo.</p> | |
| <p>Ol.1.5. Demostrar interés por resolver situaciones cotidianas de su entorno próximo, que requieren del desarrollo de habilidades de pensamiento, la expresión de sus sentimientos y la experimentación libre de sus sentidos.</p> | <p>Ol.2.5. Demostrar imaginación, curiosidad y creatividad ante distintas manifestaciones tecnológicas, culturales y de la naturaleza, desarrollando responsabilidad y autonomía en su forma de actuar.</p> | <p>Ol.3.5. Desarrollar estrategias para la resolución de situaciones problemáticas cotidianas, que tomen en consideración el impacto sobre el entorno social y natural.</p> | |
| <p>Ol.1.6. Explorar y representar gráficamente las principales características de su cuerpo y del entorno natural y social, a través de la observación y la experimentación.</p> | <p>Ol.2.6. Resolver problemas cotidianos con actitud crítica y de análisis con respecto a las diversas fuentes de información y experimentación en su entorno inmediato y mediato, a partir de la socialización e intercambio de aprendizajes.</p> | <p>Ol.3.6. Interpretar los cambios en el entorno y ponerlos en relación con los que tienen lugar en el contexto global, por medio del trabajo en equipo, la fundamentación científica y el análisis de información.</p> | |



| Educación General Básica Superior | Bachillerato General Unificado | Perfil de salida |
|--|--|--|
| <p>Ol.4.1. Identificar y resolver problemas relacionados con la participación ciudadana para contribuir a la construcción de la sociedad del Buen Vivir, comprendiendo la complejidad del sistema democrático y el marco legal y de derechos en el contexto regional y global.</p> | <p>Ol.5.1. Analizar los diversos proyectos políticos, las propuestas de cambio democrático en una sociedad intercultural y sus efectos en diferentes ámbitos, a partir del reconocimiento de las características del origen, expansión y desarrollo, así como las limitaciones de la propia y otras culturas y su interrelación, y la importancia de sus aportes tecnológicos, económicos y científicos.</p> | <p>J.1. Comprendemos las necesidades y potencialidades de nuestro país y nos involucramos en la construcción de una sociedad democrática, equitativa e inclusiva.</p> |
| <p>Ol.4.2. Emplear un pensamiento crítico, ordenado y estructurado, construido a través del uso ético y técnico de fuentes, tecnología y medios de comunicación, en procesos de creación colectiva, en un contexto intercultural de respeto.</p> | <p>Ol.5.2. Aplicar conocimientos de diferentes disciplinas para la toma de decisiones asertivas y socialmente responsables, a partir de un proceso de análisis que justifique la validez de sus hallazgos, poniendo especial cuidado en el uso técnico y ético de diversas fuentes y demostrando honestidad académica.</p> | <p>J.2. Actuamos con ética, generosidad, integridad, coherencia y honestidad en todos nuestros actos.</p> |
| <p>Ol.4.3. Analizar, comprender y valorar el origen, estructura y funcionamiento de los procesos sociales y del medio natural, en el contexto de la era digital, subrayando los derechos y deberes de las personas frente a la transformación social y la sostenibilidad del patrimonio natural y cultural.</p> | <p>Ol.5.3. Tomar decisiones considerando la relación entre individuo y sociedad en la era digital y sus influencias en las distintas producciones científicas y culturales, en un marco de reconocimiento y respeto a los derechos.</p> | <p>J.3. Procedemos con respeto y responsabilidad con nosotros y con las demás personas, con la naturaleza y con el mundo de las ideas. Cumplimos nuestras obligaciones y exigimos la observación de nuestros derechos.</p> |
| <p>Ol.4.4. Analizar las consecuencias de la toma de decisiones relativas a derechos sociales, ambientales, económicos, culturales, sexuales y reproductivos en la formulación de su plan de vida, en el contexto de la sociedad del Buen Vivir.</p> | <p>Ol.5.4. Reflexionar sobre los procesos de transformación social, los modelos económicos, la influencia de la diversidad de pensamiento, los aportes tecnológicos, económicos y científicos de diferentes culturas, y su impacto en el desarrollo de un plan de vida basado en el respeto a la diversidad.</p> | <p>J.4. Reflejamos y reconocemos nuestras fortalezas y debilidades para ser mejores seres humanos en la concepción de nuestro plan de vida.</p> |
| <p>Ol.4.5. Tomar decisiones orientadas a la resolución de problemas, a partir del uso de diversas técnicas de investigación, nuevas tecnologías y métodos científicos, valorando los aspectos éticos, sociales, ambientales, económicos y culturales del contexto problemático.</p> | <p>Ol.5.5. Plantear actividades de emprendimiento en diversos ámbitos de su vida, evaluando los riesgos e impactos que comportan a través de la investigación, con el uso de las tecnologías y métodos científicos, planificando de forma adecuada sus proyectos.</p> | <p>I.1. Tenemos iniciativas creativas, actuamos con pasión, mente abierta y visión de futuro; asumimos liderazgos auténticos, procedemos con proactividad y responsabilidad en la toma de decisiones y estamos preparados para enfrentar los riesgos que el emprendimiento conlleva.</p> |
| <p>Ol.4.6. Investigar colaborativamente los cambios en el medio natural y en las estructuras sociales de dominación que inciden en la calidad de vida, como medio para reflexionar sobre la construcción social del individuo y sus relaciones con el entorno en una perspectiva histórica, incluyendo enfoques de género, étnicos y de clase.</p> | <p>Ol.5.6. Aplicar perspectivas multidisciplinares a la resolución colaborativa de situaciones problemáticas, partiendo del análisis de procesos sociales, naturales, económicos y artísticos, por medio del uso técnico y responsable de diversas fuentes, la fundamentación científica, la experimentación y la tecnología.</p> | <p>I.2. Nos movemos por la curiosidad intelectual, indagamos la realidad nacional y mundial, reflexionamos y aplicamos nuestros conocimientos interdisciplinarios para resolver problemas en forma colaborativa e interdependiente aprovechando todos los recursos e información posibles.</p> |

Matriz de progresión de objetivos integradores de subnivel

| Objetivos integradores de subnivel | | | |
|---|---|---|--|
| Educación General Básica Preparatoria | Educación General Básica Elemental | Educación General Básica Media | |
| Ol.1.7. Expresar ideas, sentimientos y emociones con el fin de comunicarse a través del lenguaje oral, artístico, corporal y escrito —con sus propios códigos— autorregulando su expresión y utilizando la experiencia personal. | Ol.2.7. Comunicarse en forma efectiva a través del lenguaje artístico, corporal, oral y escrito, con los códigos adecuados, manteniendo pautas básicas de comunicación y enriqueciendo sus producciones con recursos multimedia. | Ol.3.7. Desarrollar una comunicación responsable, basada en hábitos autónomos de consumo y producción artística, científica y literaria, demostrando respeto a la diversidad de mensajes, lenguajes y variedades lingüísticas. | |
| Ol.1.8. Establecer relaciones, reflexionar y ubicarse en el tiempo y en el espacio en la realización de tareas cotidianas, avanzando hacia niveles más complejos de razonamiento. | Ol.2.8. Construir hábitos de organización en sus tareas y actividades cotidianas, proponiendo razonamientos lógicos y críticos. | Ol.3.8. Mejorar los hábitos de organización en su trabajo y sus acciones, a partir de una postura reflexiva y autocrítica y una actitud de escucha activa, interés y receptividad, en la resolución de los problemas que se le presentan. | |
| Ol.1.9. Asumir con responsabilidad compromisos sencillos relacionados con actividades de su vida diaria, procurando relaciones empáticas con sus pares y adultos cercanos. | Ol.2.9. Desarrollar responsabilidad social a través del trabajo equitativo y del intercambio de ideas, identificando derechos y deberes en función del bien personal y común. | Ol.3.9. Proceder con respeto a la diversidad del patrimonio natural y social, interactuando en procesos de creación colectiva que fortalezcan la cultura de solidaridad. | |
| Ol.1.10. Identificar las manifestaciones culturales, costumbres y tradiciones de su entorno próximo, valorándolas como propias. | Ol.2.10. Apreciar los conocimientos ancestrales, lugares, cualidades y valores humanos que contribuyen a la construcción de la identidad nacional, estableciendo vínculos de respeto y promoción de derechos humanos universales. | Ol.3.10. Mantener una actitud de observación, indagación y escucha que le permita conocer y valorar la diversidad cultural del país enriquecida por la migración, a través del uso de diferentes fuentes de información. | |
| Ol.1.11. Representar ideas, sentimientos y emociones de manera libre y espontánea, a través de la experimentación de diferentes prácticas corporales, musicales y comunicativas, demostrando respeto por sí mismo y por las demás personas. | Ol.2.11. Expresar ideas a partir de la reflexión constructiva sobre sí mismo y sus experiencias, mediante creaciones artísticas y prácticas corporales propias de su entorno cultural. | Ol.3.11. Desarrollar prácticas corporales y artísticas, individuales y colectivas, orientadas al disfrute, como medios expresivos y de mejora del estado físico y emocional. | |
| Ol.1.12. Reconocer la importancia de establecer acuerdos colectivos en el ámbito de la actividad grupal, basados en el respeto a las diferencias individuales, en el contexto de las prácticas corporales y artísticas. | Ol.2.12. Demostrar una actitud cooperativa y colaborativa en la participación en trabajos de grupo, de acuerdo a pautas construidas colectivamente y la valoración de las ideas propias y las de los demás. | Ol.3.12. Promover la participación activa en el contexto del trabajo grupal y la armonización de criterios que trasciendan la generación de ideas para llegar a modificar procesos que respondan a las necesidades propias y de los demás y que conviertan cualquier práctica en segura y placentera. | |

| Educación General Básica Superior | Bachillerato General Unificado | Perfil de salida |
|---|---|---|
| <p>Ol.4.7. Construir, interpretar y debatir discursos y expresiones de diversa índole de forma responsable y ética, por medio del razonamiento lógico, logrando acuerdos y valorando la diversidad.</p> | <p>Ol.5.7. Elaborar argumentos, demostraciones y producciones multidisciplinarias, con el apoyo de recursos audiovisuales y tecnológicos, para expresar ideas y emociones sobre problemáticas diversas, identificando y valorando su impacto.</p> | <p>I.3. Sabemos comunicarnos de manera clara en nuestra lengua y en otras, utilizamos varios lenguajes como el numérico, el digital, el artístico y el corporal; asumimos con responsabilidad nuestros discursos.</p> |
| <p>Ol.4.8. Recopilar, organizar e interpretar materiales propios y ajenos en la creación científica, artística y cultural, trabajando en equipo para la resolución de problemas, mediante el uso del razonamiento lógico, fuentes diversas, TIC, en contextos múltiples y considerando el impacto de la actividad humana en el entorno.</p> | <p>Ol.5.8. Plantear opiniones o posturas grupales e individuales sobre diferentes temas académicos y de la cotidianidad, a partir de la selección crítica de recursos y el sustento científico, para resolver problemas reales e hipotéticos en los que se evidencie la responsabilidad social.</p> | <p>I.4. Actuamos de manera organizada, con autonomía e independencia; aplicamos el razonamiento lógico, crítico y complejo; y practicamos la humildad intelectual en un aprendizaje a lo largo de la vida.</p> |
| <p>Ol.4.9. Actuar desde los espacios de participación juvenil, comprendiendo la relación de los objetivos del Buen Vivir, la provisión de servicios y la garantía de derechos por parte del Estado con la responsabilidad y diversidad social, natural y cultural.</p> | <p>Ol.5.9. Asumir su responsabilidad en la construcción de una sociedad equitativa a partir del reconocimiento de la igualdad natural de los seres humanos, del enfoque de derechos y de los mecanismos de participación democrática.</p> | <p>S.1. Asumimos responsabilidad social y tenemos capacidad de interactuar con grupos heterogéneos, procediendo con comprensión, empatía y tolerancia.</p> |
| <p>Ol.4.10. Explicar y valorar la interculturalidad y la multiculturalidad a partir del análisis de las diversas manifestaciones culturales del Estado plurinacional, reconociendo la influencia de las representaciones sociales, locales y globales sobre la construcción de la identidad.</p> | <p>Ol.5.10. Desarrollar mecanismos de participación a partir de la comprensión de los procesos de lucha social y política de diversos grupos, movimientos y culturas y su contribución a la construcción de la identidad nacional en el marco de una sociedad intercultural y multicultural de convivencia armónica.</p> | <p>S.2. Construimos nuestra identidad nacional en busca de un mundo pacífico y valoramos nuestra multiculturalidad y multiétnicidad, respetando las identidades de otras personas y pueblos.</p> |
| <p>Ol.4.11. Observar, analizar y explicar las características de diversos productos culturales y artísticos, organizando espacios de creación, interpretación y participación en prácticas corporales, destacando sus posibilidades expresivas y los beneficios para una salud integral.</p> | <p>Ol.5.11. Reflexionar y tomar decisiones respecto a una sexualidad responsable y a su participación sistemática en prácticas corporales y estéticas, considerando su repercusión en una vida saludable y la influencia de las modas en la construcción de los hábitos y de las etiquetas sociales en la concepción de la imagen corporal.</p> | <p>S.3. Armonizamos lo físico e intelectual; usamos nuestra inteligencia emocional para ser positivos, flexibles, cordiales y autocríticos.</p> |
| <p>Ol.4.12. Resolver problemas mediante el trabajo en equipo, adoptando roles en función de las necesidades del grupo y acordando estrategias que permitan mejorar y asegurar resultados colectivos, usando la información y variables pertinentes en función del entorno y comunicando el proceso seguido.</p> | <p>Ol.5.12. Participar en procesos interdisciplinarios de experimentación y creación colectiva, responsabilizándose del trabajo compartido, respetando y reconociendo los aportes de los demás durante el proceso y en la difusión de los resultados obtenidos.</p> | <p>S.4. Nos adaptamos a las exigencias de un trabajo en equipo en el que comprendemos la realidad circundante y respetamos las ideas y aportes de las demás personas.</p> |

¿Qué significan los códigos del currículo?

Descripción de codificación del currículo

| Código | Área | Código | Asignatura/Módulo |
|------------|--------------------------------|-----------|------------------------------|
| ECA | Educación Cultural y Artística | B | Biología |
| EF | Educación Física | F | Física |
| CN | Ciencias Naturales | Q | Química |
| LL | Lengua y Literatura | H | Historia |
| EFL | English as a Foreign Language | EC | Educación para la Ciudadanía |
| CS | Ciencias Sociales | F | Filosofía |
| M | Matemática | EG | Emprendimiento y Gestión |

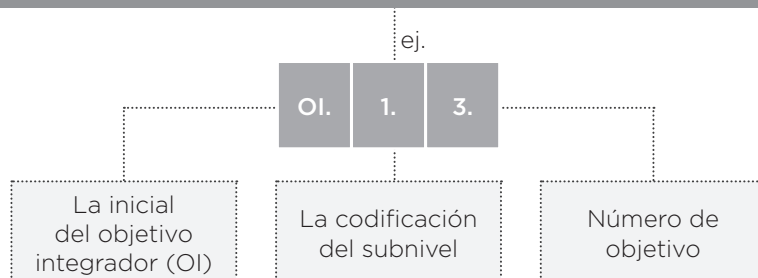
| Código | Subnivel y nivel |
|----------|------------------|
| 1 | Preparatoria |
| 2 | Básica Elemental |
| 3 | Básica Media |
| 4 | Básica Superior |
| 5 | Bachillerato |

Estructura de codificación del perfil de salida del Bachillerato ecuatoriano

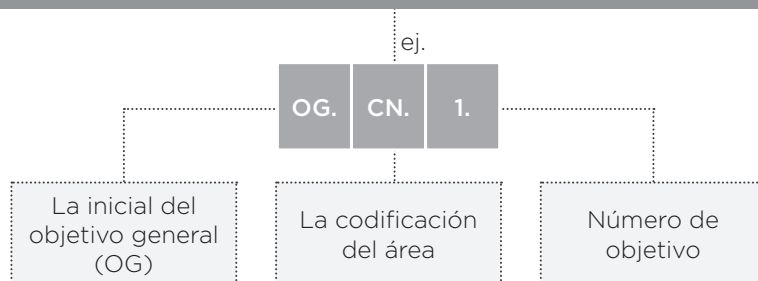
| Código | Valor del perfil | ej. | |
|-----------|------------------|--|---|
| J. | Justicia | <div> <div>J.</div> <div>1.</div> </div> | <div> <div>La inicial del valor del perfil (Justicia)</div> <div>Número de elemento del valor del perfil</div> </div> |
| I. | Innovación | | |
| S. | Solidaridad | | |



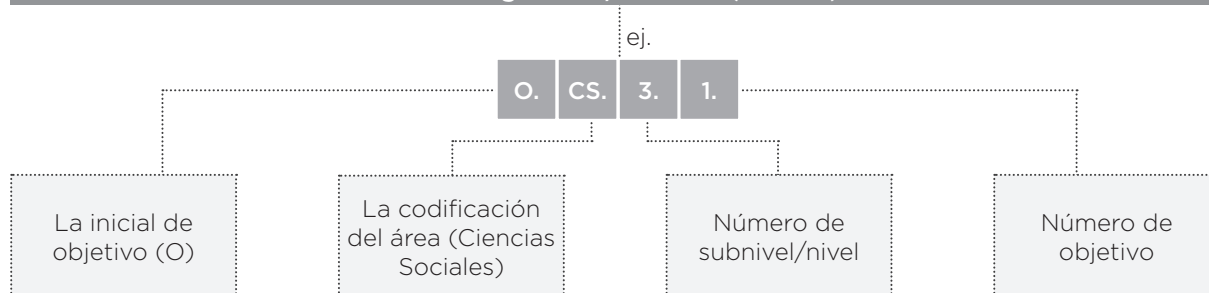
Estructura de codificación de objetivos integradores de subnivel



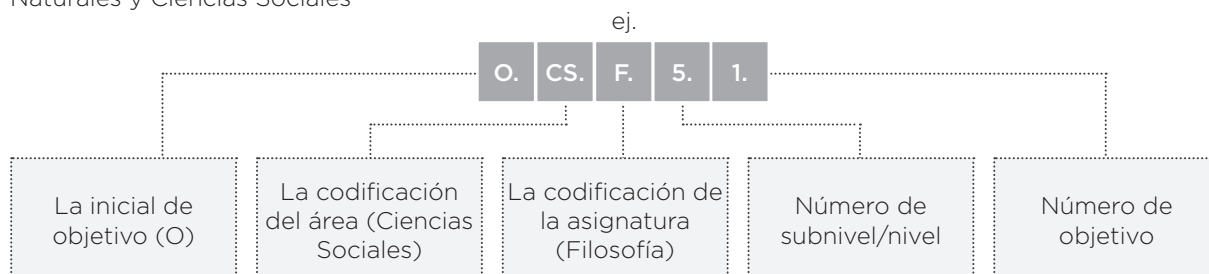
Estructura de codificación de objetivos generales del área



Estructura de codificación de los objetivos del área por subnivel y de los objetivos específicos de las asignaturas/módulos (en BGU)

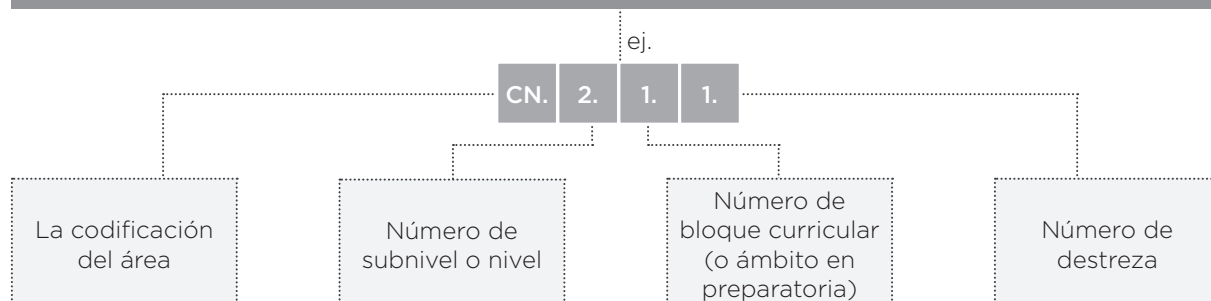


Para BGU, áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales

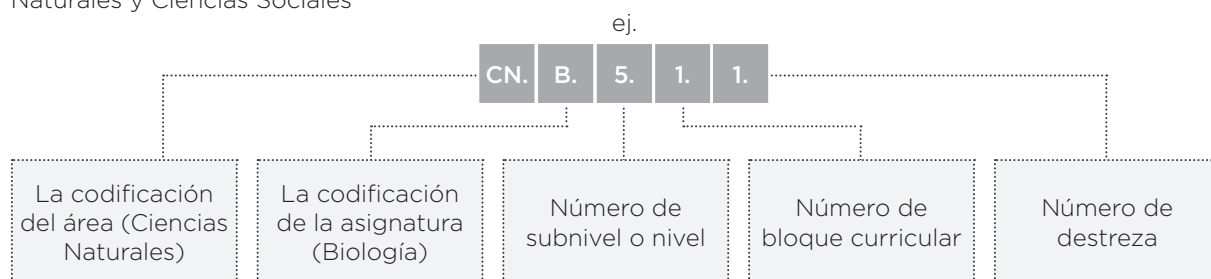


¿Qué significan los códigos del currículo?

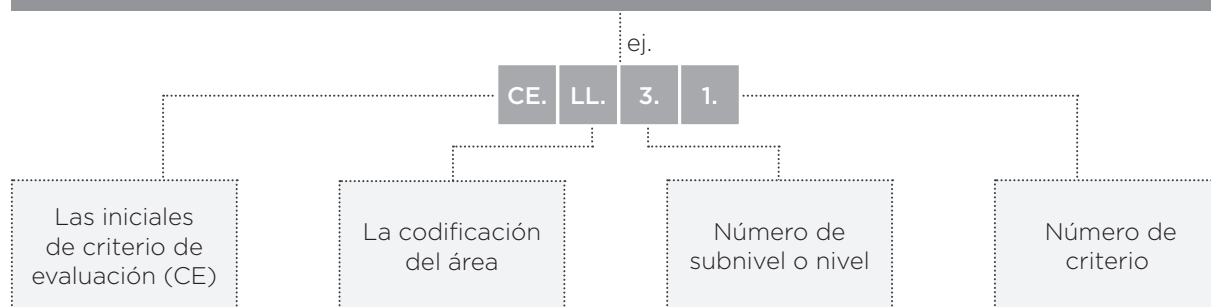
Estructura de codificación de las destrezas con criterios de desempeño



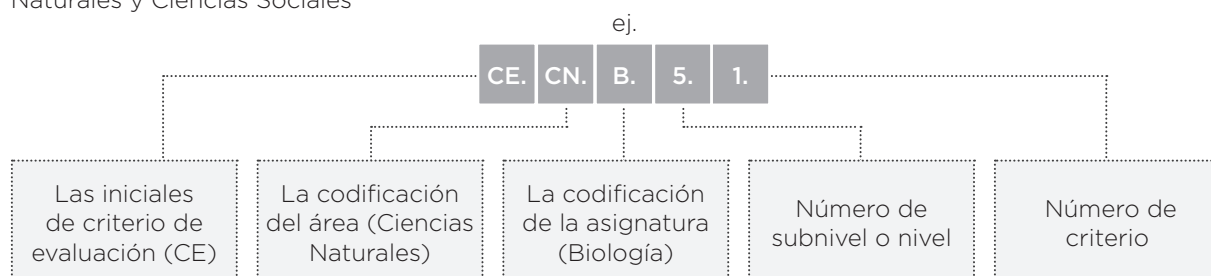
Para BGU, áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales



Estructura de codificación de los criterios de evaluación

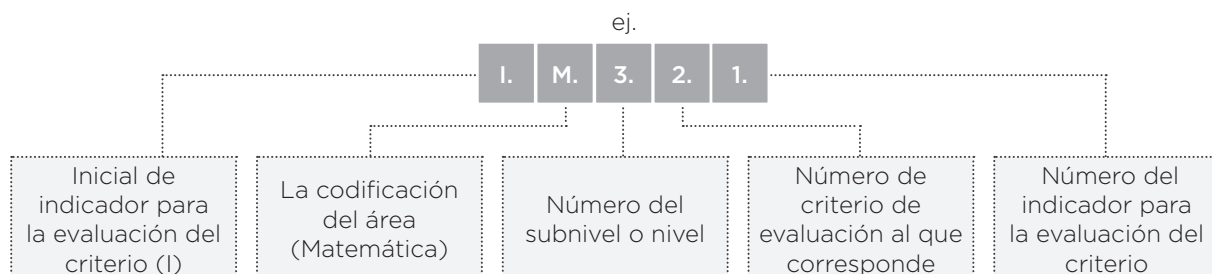


Para BGU, áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales





Estructura de codificación de los indicadores para la evaluación del criterio



Para BGU, áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales

